

TARTU ÜLIKOOL

Spordipedagoogika ja treeningõpetuse instituut

Sander Uusleer

Õpetaja käitumise mõju õpilaste motivatsioonile

Bakalaureusetöö

Kehalise kasvatuse ja spordi õppekava

Juhendaja: MSc, psüh A. Hannus

Tartu 2013

SISUKORD

SISSEJUHATUS	3
1. ENESEMÄÄRATLEMISE TEOORIA	5
1.1. Teooria tutvustus.....	5
1.2. Motivatsioon	6
1.2.1. Sisemine motivatsioon.....	7
1.2.2. Väline motivatsioon.....	9
1.2.3. Amotivatsioon	10
1.3. Õpetaja käitumise tajumine.....	10
1.4. Autonoomsuse tajumine.....	13
2. ÕPETAMISMEETODID	15
2.1. Sissejuhatus õpetamisstiilidesse.....	15
2.2. Reproductiivsed õpetamismeetodid	17
2.3. Produktiivsed õpetamismeetodid	18
3. UURINGUTE TULEMUSED	20
3.1. Motivatsioon ja enesemääratlemise teooria	20
3.2. Õpetamisstiilid ja õpikeskkond	22
3.3. Autonoomsust toetav käitumine.....	23
KOKKUVÕTE	29
KIRJANDUS	31
SUMMARY	34
LISA 1. Tunninäited kolme erineva õpetamisstiili põhjal	35

SISSEJUHATUS

Uue, 2011. aasta õppekava järgi on kehalise kasvatuse põhiliseks eesmärgiks arendada õpilastes kehakultuuripädevust. Riikliku õppekava kohaselt väljendub kehakultuuripädevus kehalise aktiivsuse ja tervisliku eluviisi väärtustamises elustiili osana, mis hõlmab oskust anda hinnangut kehalise vormisoleku tasemele, samuti valmisolekut sobiva spordiala või liikumisviisi harrastamiseks. Oluline on salliv suhtumine kaaslastesse, ausamängu reeglite järgimine ning koostöö väärtustamine sportimisel ja liikumisel (Põhikooli riiklik õppekava). Sellest tulenevalt on käesolev bakalaureusetöö teemal „Õpetaja käitumise mõju õpilaste motivatsioonile“ aktuaalne ja tähtis.

Kehakultuuripädevuse arendamiseks on oluline õpilaste vaba tahe ja soov kehalise kasvatuse tundides osaleda. Selle saavutamiseks peavad õpilased olema motiveeritud õppetöös osalema. Tähtis on leida vastused küsimustele, kuidas õpilasi motiveerida ning mis nende motivatsiooni pärsib. Selle jaoks peame kõigepealt mõistma, mida motivatsioon üldse tähendab. Leides sellele vastuse, saame edasi küsida, kuidas õpilasi motiveerida ja millised tegurid (sh tagasiside) selles rolli mängivad.

Lähtuvalt eelnevast tekstist koosneb käesolev töö kolmest peatükist, mis jagunevad omakorda alapeatükkideks. Esimene peatükk „Enesemääratlemise teooria“ kirjeldab teooriat ning selgitab mõistet „motivatsioon“ (sh sisemist ja välist motivatsiooni ning amotivatsiooni). Kaks viimast alapeatükki on teemadel „Õpetaja käitumise tajumine“ ja „Autonoomsuse tajumine“. Teine peatükk „Õpetamismeetodid“ kirjeldab produktiivseid ja reproduktiivseid õpetamismeetodeid ning nende vahelisi erinevusi.

Kolmas peatükk „Uuringute tulemused“ annab ülevaate sellest, milliste tulemusteni on teadlased oma uurimustega jõudnud. Peatükk annab soovitusi kehalise kasvatuse

õpetamiseks ja vastab küsimusele, kuidas parandada õpetamise kvaliteeti, võttes arvesse eeskätt õpilaste vaatepunkti.

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk on anda süstemaatiline ülevaade eelkõige kehalise kasvatuses õpetaja erinevatest käitumisviisidest (kuigi on rakendatavad ka teiste aineõpetajate puhul), mis tõstavad (või säilitavad) õpilase motivatsiooni. Varasemad uuringud näitavad, et õpetajad, kes toetavad autonoomsust, kasutavad pigem õpilaskeskseid õpetamismeetodeid, pakuvad õpilastele informatsioonilist tagasisidet ning mõjuvad nende sisemisele motivatsioonile positiivselt. Bakalaureusetöös vaadeldakse sellel teemal tehtud seniseid uuringuid. Kuna töös antakse ülevaade erinevatest õpetamismeetoditest ja nende mõjust õpilastele, on tööl ka praktiline väärtus, sest seda saavad hiljem kasutada kehalise kasvatuses õpetajad.

1. ENESEMÄÄRATLEMISE TEOORIA

Esimeses peatükis käsitletakse Edward L. Deci' ja Richard M. Ryani välja töötatud enesemääratlemise teooria tutvustust. Selgitatakse mõistet „motivatsioon“ ning selle alla kuuluvaid mõisteid „sisemine motivatsioon“ ja „väline motivatsioon“ ning „amotivatsioon“. Kahes viimases peatükis vaadeldakse õpetaja käitumist ja autonoomsuse tajumist.

1.1. Teooria tutvustus

Deci' ja Ryani enesemääratlemise teooria on isiksuse- ja motivatsiooniteooria, mis uurib kuivõrd on inimese käitumine tema enda määratletud. *Self-Determination Theory* (SDT) ehk enesemääratlemise teooria on välja kasvanud uuringutest, kus võrreldi sisemist ja välist motivatsiooni. Sisemine motivatsioon on käitumine, mis on ajendatud isiklikust huvist, rahuldus- või rõõmutundest. Välist motivatsiooni iseloomustab käitumine, mille ajendiks on väljast poolt tulenev positiivne tasu või negatiivse tagajärje vältimine. Sellest lähtuvalt käsitletakse enesemääratlusteoorias peamiselt kahte aspekti: sisemisi ja väliseid põhjuseid (Deci ja Ryan, 2004).

Enesemääratluse teooria eeldab, et igal indiviidil on loomulikud, kaasasündinud ja konstruktiivsed käitumiskalduvused, mis võimaldavad tal rakendada oma täielikku potentsiaali (Deci ja Ryan, 2004). Enesemääratlemise teooria väidab, et inimmotivatsiooni mõistmiseks, peab arvesse võtma kaasasündinud psühholoogilisi vajadusi kompetentsuse, autonoomsuse ja seotuse järele (Deci ja Ryan, 2000).

Enesemääratlemise teooria on diferentseeritud käsitlus eesmärgile suunatud käitumisest. Teooria eristab erinevaid eesmärke ja tulemusi ning regulatoorseid protsesse, mille kaudu tulemusi saavutatakse, prognoosides sealjuures erinevat sisu ja protsessi.

Enesemääratlemise teooria kohaselt on eesmärgi poole püüdlisel ja selle saavutamisel väga oluline see, millisel määral on inimesed võimelised rahuldama oma põhilisi psühholoogilisi vajadusi, kui nad püüdlevad nende jaoks hinnatud tulemuste poole ja saavutavad need (Deci ja Ryan, 2000). Enesemääratlemise teooria olulisust on kinnitanud ka Duda ja tema kolleegide (2005) uuring, mille eesmärgiks oli uurida motivatsiooni mudelit tuginedes enesemääratlemise teooria põhimõtetele ja motivatsiooni mudeli invariante lähtudes soost.

Enesemääratlemise teooria väidab, et täieliku arusaama saavutamiseks teooriast (mitte ainult eesmärgile suunatud käitumisest, vaid ka psühholoogilisest arengust ja heaolust) peab uurima vajadusi, mis annavad eesmärkidele nende psühholoogilise potentsiaali ja mõju. See tähendab, et tuleb uurida, milline regulatiivne protsess dikteerib inimese püüdlusi eesmärgi poole. Enesemääratlemise teoorias on kolm psühholoogilist vajadust: kompetentsus, seotus ja autonoomsus. Neid peetakse hädavajalikuks, et mõista eesmärgini poole püüdlamise juures põhilisi aspekte: *mida* (sisu) ja *miks* (protsess) midagi tehakse (Deci ja Ryan, 2000).

1.2. Motivatsioon

Motivatsioon on soov või tahe midagi teha. Olenevalt eesmärgist saab motivatsiooni jagada kolmeks: sisemine motivatsioon, väline motivatsioon ja amotivatsioon. Nende kolme kontseptsiooni eristamine on oluline, sest see aitab seletada suurel hulgal inimkäitumise eripärasusi, nende võimet väljendada inimkogemuste tähtsaid aspekte ja mõista olulisemaid tagajärgi, mida need põhjustavad (Deci ja Ryan, 2004).

Vallerand (2004) on kirjeldanud spordimotivatsiooni kui komplektset ja mitmemõõtmelist nähtust. Seda mõjutavad mitmed faktorid ja sellel võib olla erinevaid tagajärgi. Sisemine motivatsioon ja integreeritud regulatsioon on tähtsad seetõttu, et sportlased tunneksid oma tegevusest rahulolu ning oleksid võimelised suuremateks saavutusteks.

Paljud empiirilistel alustel loodud teooriad käsitlevad motivatsiooni kui ühtset kontseptsiooni (varieerudes ainult käitumise intensiivsuses või kvantiteedis, mitte

käitumise kvaliteedis või liigis). Deci' ja Ryani (2000) lähenemine tõstab fookusesse motivatsiooni liigi või regulatsiooni, eriti selle, millisel määral see on enesemääratletud *versus* kontrollitud. Motivatsiooni liike ja regulatsioone kirjeldab tabel 1. Tabeli sisu selgitatakse lähemalt järgnevates peatükkides: 1.2.1. „Sisemine motivatsioon“, 1.2.2. „Väline motivatsioon“ ja 1.2.3. „Amotivatsioon“.

Tabel 1. Motivatsiooni liikide ja regulatsioonide iseloomustus (Deci ja Ryan, 2000).

Motivatsiooni liik	AMOTIVAT-SIOON	VÄLINE				SISE-MINE
Regulatsiooni tüüp		Väline regulatsioon	Pealesurutud regulatsioon	Omaksvõetud regulatsioon	Integreeritud regulatsioon	
Regulatsiooni iseloomustavad tunnused	Situatsiooni mittetajumine; madal tajutud kompetentsus; ebaolulisus; mittetahtlik.	Välise tasu ootus või karistuse vältimine; järeleandlikkus.	Ego osalus; fookus on teiste heakskiidul.	Tegevuse teadlik hindamine; iseendale eesmärkide seadmine.	Eesmärkide hierarhiline süntees; ühildumine.	Huvi/nauding sisemine rahulolu.
Tegevuse põhjuslikkuse stiimul	–	Välimine	Mõnevõrra välimine	Mõnevõrra sisemine	Sisemine	Sisemine

Vallerand ja Rousseau on kirjeldanud motivatsiooni nelja astet, mis on kõige tavalisemad põhjused spordis osalemisel. Sisemine motivatsioon on tegevuse nautimisel; omaksvõetud regulatsiooni puhul selgitab indiviid endale näiteks, et tema jaoks on kasulik veeta osa päevast väljas ja olla aktiivne; välise regulatsiooni puhul tegutsetakse näiteks vanemate sunnil; amotivatsiooni näitena võib indiviid endale öelda: „Ma tõesti ei tea, miks ma seda teen“ (Coatsworth et al., 2006 kaudu).

1.2.1. Sisemine motivatsioon

Sisemised motiivid on määratud indiviidi sisemisest soovist, tema arusaamade või tõekspidamiste ja treenerite või õpetajate kujundatud hoiakutest tingitud huvi kaudu.

Neid, kes teevad sporti selleks, et kogeda rõõmu, naudingut ja meisterlikkuse tunnet, nimetatakse sisemiselt motiveeritud indiviidideks. Nad väärtustavad liikumise naudingut iseenesest, tundes mõnu nii sportimise keemilistest ja füsioloogilistest mõjudest organismile kui ka isikliku saavutuse positiivsest kogemusest, kompetentsuse tundest, tajutud kontrollist, enesekindlusest ja positiivsest enese eest hoolitsemisest. Sisemiselt motiveeritud sportlased loobuvad spordist väiksema tõenäosusega kui väliselt motiveeritud. Sisemiselt motiveeritud sportlased kogevad rohkem positiivseid emotsioone, on rahulikumad, keskenduvad sooritusele ja saavad kokkuvõttes paremaid tulemusi (Freeman ja Rees, 2009).

Sisemise motivatsiooni puhul osaletakse tegevuses tegevuse enda ja sealt saadava naudingu pärast. Kuigi peamiselt kasutatakse sisemise motivatsiooni puhul ühtset definitsiooni, on Vallerand ja tema kolleegid töötanud välja kolmeosalise sisemise motivatsiooni taksonoomia. Sisemine motivatsioon tekib sellest (Deci ja Ryan, 2004 kaudu):

1. *et teada (IM to know)* – nauding tegevusest saadakse õppimisest, avastamisest ja uutest asjadest arusaamisest;
2. *et saavutada (IM to accomplish)* – nauding tegevusest saadakse eneseületamisest, millegi saavutamisest;
3. *et saada innustust (IM to experience stimulation)* – nauding tegevusest saadakse tänu stimuleerivale tundele, mida see tekitab.

Sisemine motivatsioon on maksimaalne siis, kui indiviid tunneb, et ta on oma keskkonnas kompetentne ehk tegutsedes pädev ja on autonoomne ehk sõltub iseendast. Iga sündmus, mis mõjutab indiviidi pädevustaju ja enesemääratlemise tunnet, avaldab mõju ka tema sisemisele motivatsioonile. Sõltuvalt sellest, kuidas sportlasele antav tagasiside on struktureeritud, võib see kanda kontrollivat (välist motivatsiooni rakendavat) või informatiivset (sisemise motivatsiooni suurendamisele suunatud) sõnumit. Inimene tahab tunda end väärtusliku ja pädevana – see on üks peamisi motiveerivaid tegureid. Seetõttu tuleks treeningut struktureerida nii, et sportlastel oleks oma pädevuse kogemise võimalus, mis teisiti väljendatuna tähendab siirast tunnustust hästi tehtud soorituste kohta. Teine oluline tegur on kontrolli tajumine. Kui sportlane kogeb, et ka temal (mitte ainult treeneril) on kontroll treeningu ja oma arengu üle, suureneb sisemine motivatsioon (Freeman ja Rees, 2009).

1.2.2. Väline motivatsioon

Välised motiivid määratakse ära väliste allikate kaudu. Need on näiteks heakskiit ja materiaalsed tasud. Välise motivatsiooni puhul on sport vahend millegi positiivse saavutamiseks (tunnustus, auhind, kiitus, ilus keha jne) või millestki negatiivsest hoidumiseks (karistus, halb hinne, tõrjutus, haigused). Välised motiivid võivad motiveerida indiviidi paralleelselt sisemistega või domineerida nende üle (Freeman ja Rees, 2009).

Varasemates aruteludes käsitleti välist motivatsiooni valiku puudusena, kuid Deci, Ryan ja nende kolleegid on uuringute tulemusena koostanud tüpoloogiliselt keerukama välise motivatsiooni definitsiooni, milles osad väliselt motiveeritud tegevused sisaldavad endas enesemääratlust ja valikut. Välist motivatsiooni saab selle alusel jagada neljaks (Deci ja Ryan, 2004 kaudu):

1. **väline regulatsioon** (*external regulation*) – tegutsetakse sellepärast, et saavutada positiivne lõpptulemus (näiteks rahaline tasu) või et vältida negatiivset lõpptulemust (näiteks vanemate noomitusi) ning põhjused ei ole seotud tegevuse endaga; selliselt defineeritakse välist motivatsiooni kirjanduses kõige sagedamini;
2. **pealesurutud regulatsioon** (*introjected regulation*) – enesesisese õppimise esimene staadium, kus individ võtab üle oma keskkonnas valitsevad tõekspidamised; selle motivatsioonitüübi puhul hakkab individ oma käitumise põhjuseid muutma sisesteks, kuid isik tegutseb ikka veel kohustusest, et vältida häbitunnet ja sisemist survet (näiteks sportlane, kes esindab oma kooli maakonna meistrivõistlustel, kuna tunneb survet olla kohusetundlik õpilane);
3. **omaksvõetud regulatsioon** (*identified regulation*) – kui tegevus hinnatakse tegija poolt kasulikuks ning tegevusega tegeledes tuntakse valikuvabadust (näiteks kui individ selgitab endale, et kehaline aktiivne tegevus on kasulik tema tervisele);
4. **integreeritud regulatsioon** (*integrated regulation*) – tegevuse põhjuslikkuse stiimul on sisemine (näiteks kui baleriin otsustab, et ta ei lähe õhtul oma sõpradega välja, sest tal on hommikul vara tantsutund).

1.2.3. Amotivatsioon

Amotivatsioon esineb siis, kui indiviidil on suhteliselt puudulik motivatsioon. Sellisel juhul ei tajuta situatsiooni käitumise ja tulemuste seosena. Seega ei tegutseta selleks, et saavutada mingit tulemust. Amotivatsioon on paljuski sarnane õpitud abitusega, sest amotiveeritud inimesed tunnevad end ebakompetentsetena ja käituvad, nagu neil puuduks kontroll (Deci ja Ryan, 2004).

Autonoomsed ja kontrollitud tegevused sisaldavad endas reguleeritud protsesside erinevaid tüüpe, kuid mõlemad on siiski tahtliku käitumise (see tähendab motiveeritud) juhud. Vastupidiselt eelnevale on amotivatsioon seisund, kus inimestel puudub tahe tegutseda (Deci ja Ryan, 2004).

Kui sportlane on amotiveeritud, tunneb ta ebapädevust ja kontrollimatust ning kaotab suurel määral oma motivatsiooni. Näiteks, amotiveeritud sportlane tunneb end ebakompetentsena ja hakkab kahtlema, kas spordis osalemine on ikka veel vaeva väärt valik (Vallerand, 2004).

Enesemääratluse teooria kohaselt on inimesed suure tõenäosusega amotiveeritud, kui neil puudub tõhusus- või kontrollitaju koos suhtumisega soovitud tulemusse. Seega vastandub amotivatsioon sisemisele ja välimisele motivatsioonile, sest see väljendab mõlema motivatsioonitüübi puudumist. Selle tõttu puudub täielikult ka enesemääratlemine koos suhtumisega eesmärgipärasesse käitumisse (Deci ja Ryan, 2000).

1.3. Õpetaja käitumise tajumine

Õpetaja käitumist saab tajuda kontrolliva või toetavana. Selle määramiseks kasutatakse erinevaid küsimustikke, mis aitavad õpilastel määrata õpetaja motiveerimisstiili (vaata tabel 2) (Halusic ja Reeve, 2009). Autonoomne tugi esineb siis, kui õpilase jaoks oluline isik (nt lapsevanem, treener, õpetaja) lähtuvalt õpilasest tagab talle valikuvõimaluse, peegeldab õpilase tundeid ja julgustab õpilase omaalgatust. Kontrolliv käitumine on siis, kui õpilase jaoks oluline isik sunnib õpilast täitma väliseid standardeid või kasutab

preemiaid ja/või piiranguid, et manipuleerida õpilase käitumisega, vähendades seeläbi õpilase autonoomsuse taju (Brière et al., 2001).

Tabel 2. Vahendid õpetaja autonoomse toe ja tajutava kontrollivuse hindamiseks (Halusic ja Reeve, 2009).

<i>Vahendid õpetaja autonoomse toe hindamiseks.</i>	<i>Vahendid tajutava kontrollivuse hindamiseks.</i>
1. Ma tunnen, et minu õpetaja annab mulle valikuid ja võimalusi. 2. Ma tunnen, et minu õpetaja mõistab mind. 3. Minu õpetaja väljendab enesekindlust minu võimesse kursusel hästi toime tulla. 4. Minu õpetaja julgustab mind küsima küsimusi. 5. Minu õpetaja kuulab seda, kuidas ma sooviksin asju teha. 6. Minu õpetaja üritab aru saada, kuidas ma asju näen, enne kui soovitab uut viisi asja tegemiseks.	1. Minu õpetaja üritab kontrollida kõike, mida ma teen. 2. Minu õpetaja on järeleandmatu. 3. Minu õpetaja keelekasutus on sundiv/jõuline. 4. Minu õpetaja paneb mind suure pinge/surve alla.

Halusici ja Reeve'i (2009) artiklis arutletakse selle üle, kuidas saaks enesemääratlemise teooria põhimõtted tuua klassiruumi. Selle selgitamiseks on kasutatud õpetajate poolt küsitud küsimusi, mis on jagatud nelja gruppi: tunnieelne refleksioon, õpilaste motiveerimine, probleemide lahendamine, tunnijärgne refleksioon.

Tunnieelne refleksioon:

1. Mis on autonoomsust toetava õpetamise eesmärk?
2. Mil moel on autonoomsust toetav õpetamine unikaalne?
3. Kas autonoomsuse toetus tähendab leebust?

Õpilaste motiveerimine:

1. Kuidas peaks julgustama õpilaste esialgset häälestumist tegevuse õppimisel?

2. Kuidas saaksin ma õpilastel aidata säilitada nende seotust?

Probleemide lahendamine:

1. Mida ma peaksin ütlema? Kuidas peaksin rääkima?
2. Kuidas peaksin ma lahendama motivatsiooni- ja käitumisprobleeme?

Tunnijärgne refleksioon:

1. Kuidas ma tean, kas ma olen juhendid edastanud autonoomsust toetaval viisil?

Kingston jt (2005) uurisid, kuidas mõjutavad erinevad õpetamisstiilid õpetajate käitumist, mis omakorda mõjutab motiveerivat kliimat ja õpilaste motivatsiooni kehalise kasvatuses tundides. Jõuti järeldusele, et mida enam oli õpetaja õpetamisstiil õpilaskeskselt vastastikune ja juhendatult avastuslik, seda rohkem meisterlikkusele keskendunud oli õpetaja käitumine võrreldes otsesema õpetajakeskse käskiva ja harjutava õpetamisstiiliga. Õpilaste kognitiivne ja afektiivne reageering oli kohasem enam õpilaskesksete stiilide korral, mille suurem fookus oli õppimisel, täiustamisel, mitmekesistamisel ja naudingul ning vähem seotud igavuse ja tegevuse kordamisega. Seega saab Kingstoni ja tema kolleegide uuringust järeldada, et kehalise kasvatuses õpetajad peaksid suurendama õpilaskesksete õpetamisstiilide kasutamist, et luua rohkem meisterlikkust kaasav õpetamiskliima. Tunninäiteid kolme erineva õpetamisstiili kohta on välja toodud lisas 1.

Hein ja Koka (2006) on läbi viinud uuringu, mis käsitles õpilaste tajutud ohu püsivust enesehinnangule kehalise kasvatuses tunnis. Kehalise kasvatuses õpetajad, kelle eesmärk on tundides soodustada õpilaste head enesetunnet, peaksid pakkuma rohkem positiivset tagasisidet. Lihtne positiivne ja entusiastlik ütlus võib olla heaks vahendiks, mis tõstab õpilaste positiivsete tunnete kogemist kehalise kasvatuses tunnis, mis viib omakorda positiivse enesehinnanguni. Kui õpilased tunnevad end tunnis hästi, tajuvad nad ka õpetajate tagasisidet nende sooritusel positiivsemalt. Seega peaksid kehalise kasvatuses õpetajad looma õppekeskkonna, mis paneb õpilased tundma, et see ei ähvarda nende enesehinnangut.

1.4. Autonoomsuse tajumine

Vajadus autonoomsuse järele iseloomustab indiviidi soovi osaleda tegevustes vabatahtlikult ning tunda, et ta ise on oma tegutsemine ja käitumise algataja ning suunaja. Autonoomsuse tajumine on seoses sisemise motivatsiooniga (Deci ja Ryan, 2000).

Deci ja Ryan (2000) pakkusid välja, et sisemiselt motiveeritud käitumine esindab enesemääratletud tegevuste prototüüpi: need on tegevused, mida inimesed teevad loomulikult ja spontaanselt, kui tuntakse end vabana järgneda oma sisemistele huvidele.

Erinevad uuringud toetavad arvamust, et autonoomsus on sisemise motivatsiooni jaoks hädavajalik, näidates, et ohu tajumine, järelevalve ja tähtajad õõnestavad sisemist motivatsiooni. Arvatavasti on sellise seose põhjuseks asjaolu, et nende tegurite rohkem välise tajutava põhjuslikkuse keskme poole nihkumise ajendiks on väline tajutud põhjuslikkuse stiimul (*external perceived locus of causality*; E-PLOC). Vastupidiselt, pakkudes valikuid ja tunnustades inimeste sisemist kogemust ajendasid sisemise tajutud põhjuslikkuse stiimuli (*internal perceived locus of causality*; I-PLOC) suurenemist, suurendas sisemist motivatsiooni ja inimeste enesekindlust oma soorituse suhtes (Deci ja Ryan, 2000).

Motiveerimise strateegiad, nagu preemiad ja ähvardused, õõnestavad tajutud autonoomsust ning põhjustavad seetõttu mitteoptimaalseid tagajärgi, nagu vähenenud sisemine motivatsioon ja loomingulisus ning halvenenud probleemide lahendamise oskus. Vastupidiselt, pakkudes valikuid ja tunnustades (pannes tähele) indiviidi tundeid, võib enesealgatustunnet suurendada. Pakkudes seega rahulolu vajadusest olla iseseisev ja see toob kaasa rohkem positiivseid tulemusi (Deci ja Ryan, 2000). Fortier ja tema kolleegid (1997) leidsid oma uuringu käigus seose autonoomse toe ja keskkooli poolelijättnute vahel. Tulemused näitasid, et kooli poolelijättnud tajusid oma vanemate poolt märgatavalt vähem autonoomset tuge kui need õpilased, kes jätkasid kooliteed.

Blacki ja Deci' ning Reeve' enesemääratluse uuringute tulemused on näidanud, et sotsiaalsed faktorid, mis toetavad autonoomset motivatsiooni, nagu näiteks teiste oluliste inimeste (õpetaja) käitumine, suurendab autonoomset motivatsiooni ja käitumuslikku järjepidevust hariduslikus kontekstis (Hagger et al., 2008 kaudu).

Autonoomne motivatsioon peegeldub käitumises, sest see rahuldab tähtsaid isiklikke eesmärgi ja teenib sünnipärasest psühholoogilist vajadust autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse järele (Hagger et al., 2008).

Õpilased võivad võtta õpetajate juhendavat käitumist, mis toetab õpilaste psühholoogilisi vajadusi, autonoomsust toetavana (Hagger et al., 2008). Jang ja Reeve (2006) on väitnud, et andes õpilastele aega lahendada ülesanne omal moel (tagades autonoomsuse) või õpetades uut oskust (suurendades kompetentsust), saab neid käitumisi pidada autonoomsust toetavateks. Autorid leidsid mitmeid autonoomsust toetavaid juhendavaid käitumisi: õpilastele probleemi omal moel lahendamiseks aja andmine; kiitussoorituse eest informatiivse tagasiside vormis; julgustuse pakkumine; vihjete pakkumine; õpilaste küsimustele vastamine.

2. ÕPETAMISMEETODID

Aitamaks kirjeldada ja süstematiseerida õpetamisprotsessi, on vajalik luua kontseptuaalne raamistik. Selle alusel on loodud õpetamisstiilide spekter, mis koosneb 11 erinevast õpetamismeetodist ja jaguneb kaheks suuremaks grupiks: produktiivsed ja reproduktiivsed õpetamisstiilid. Lisaks nimele on igal stiilil oma täht, millele see vastab (A–K) (Chatoupi, 2010).

2.1. Sissejuhatus õpetamisstiilidesse

Alates hilistest 1960ndatest domineerib kehalise kasvatuses alates pedagoogilises kirjanduses Mosstoni õpetamisstiilide skaala. Mosston on välja toonud 11 erinevat õpetamisstiili, mida eristatakse tähtede A–K abil. Need stiilid varieeruvad õpetaja juhendatavatest tundidest õpilaskeskseteni. Kuid neid 11 stiili on grupeeritud erinevalt: reproduktiivsed (A–F) (õpetajakesksed) ja produktiivsed (G–K) (õpilaskesksed) Mosstoni järgi; Gallahue ja Cleland Donnelly on stiilid jaotanud juhendatud ja juhendamata õpetamisstiilideks; ning hilisem jaotus reproduktiivsed, assimileerivad, avastuslikud ja produktiivsed õpetamisstiilid Salvara ja Biró järgi (Abbott et al., 2006 kaudu).

Ashworth ja Mosston kirjeldasid produktiivseid ja reproduktiivseid õpetamismeetodeid skaalal, kus A–K tähistab õpetamisstiili õpilas- ja õpetajakesksust, A kui enim õpetajakeskne (kõik otsused teeb õpetaja) ja K kui enim õpilaskeskne (kõik otsused tehakse õpilaste poolt). Lisaks sellele saab produktiivseid õpetamismeetodeid iseloomustada kui avastuspõhiseid ning reproduktiivseid kui mälu põhiseid (Curtner-Smith ja Parker, 2012 kaudu).

Aja möödudes on jõutud üldisele kokkuleppele, et ei ole olemas ühte ideaalset õpetamisstiili. Mosstoni arvates oleneb kõige sobivama stiili kasutamine kontekstist, milles õpetamise ja õppimise protsess toimub (Abbott et al., 2006 kaudu). Gallahue on välja toonud, et tundi läbi viies peab õpetaja arvestama tunni kavatsatud eesmärgi, õpilaste, keskkonna, õpetaja enda ja õpetatavate ülesannetega (Abbott et al., 2006 kaudu). See tähendab, et kogenud õpetajad kasutavad ühe tunni jooksul suure tõenäosusega erinevaid õpetamismeetodeid (Abbott et al., 2006).

Suurem osa uurimustest on keskendunud rohkem traditsiooniliste (õpetaja juhendatud) õpetamisstiilide mõjule. Brady, Housneri ja Silvermani uuringutulemused on näidanud, et need on üldiselt edukad aitamaks õpetajal hoida kontrolli klassi üle ja parandada õpilaste liikumisoskuse sooritust (Abbott et al., 2006 kaudu). Kuigi erinevate õpetamismeetodite kasutamise laia valikut on populariseeritud kehalise kasvatuses kirjanduse kaudu üle maailma, siis olemasolevate tõendite kohaselt kipuvad õpetajad siiski toetuma rohkem traditsioonilistele reproduktiivsetele stiilidele (Curtner-Smith et al., 2001).

Kui Curtner-Smith jt (2001) uurisid linnaõpetajate produktiivsete ja reproduktiivsete õpetamisstiilide kasutamist kehalise kasvatuses aine riikliku õppekava raames, selgus, et õpetajad kasutavad suurema osa ajast rohkem otseseid õpetamisstiile (põhiliste faktide ja oskuste õpetamine). Enamuse ajast kasutasid uuringus osalenud õpetajad harjutamise õpetamismeetodit.

Hilisem uuring, mis viidi läbi Curtner-Smithi ja Parkeri (2012) poolt, näitas sarnaseid tulemusi. Uuringus vaadeldi õpetajaid, kes olid oma õpetajakoolitust alustanud, kuid mitte veel läbinud. Uuriti õpetajate produktiivsete ja reproduktiivsete õpetamisstiilide kasutamist multiaktiivsetes (kehalise kasvatuses õpetamine lähtuvalt õppeühikust) ja spordihariduse elementides (kehalise kasvatuses õpetamine lähtuvalt hooajalisest printsiibist). Tulemused õpetamisstiilide profiilides olid sarnased eelnevalt kirjeldatud uuringuga (Curtner-Smith et al., 2001). Mudel ühtis suures osas multiaktiivse mudeli nõuetega (traditsiooniline lähenemine), kuid mitte spordihariduse omaga (Curtner-Smith ja Parker, 2012).

2.2. Reproduktiivsed õpetamismeetodid

Reproduktiivsed ehk õpetajakesksed meetodid: käskiv õpetamismeetod (*the Command style*), harjutamise õpetamismeetod (*the Practice style*), vastastikune õpetamismeetod (*the Reciprocal style*), enesekontrolliv õpetamismeetod (*the Self-Check style*), valikmeetod (*the Inclusion style*).

Reproduktiivseid õpetamisstiile tähistatakse tähtedega A–E. Nende meetodite puhul jagatakse juhtnööre kordamaks või õppimaks teatud konkreetseid oskusi ja teadmisi. Õpetaja täpsustab tunni teema; määratledes õpetamisstiili, näitab ära, millised on õppimistingimused; ja defineerib kriteeriumid ülesande korrektseks täitmiseks. Klassi kliima on järgmine: etteantud mudeli läbiviimine, kordamine, vigade parandamine või vähendamine. Tagasiside on spetsiifiline, tihti parandav, valitud ülesande sooritamiseks on eelistatav viis (Chatoupiš, 2010).

Kingston ja tema kolleegid (2005) on kirjeldanud reproduktiivseid õpetamismeetodeid (vt tabel 3). Tabelis on välja toodud õpetamismeetodi eestikeelne nimi, mis tähele meetod vastab, milline on meetodi inglisekeelne nimetus ja lühikirjeldus, et konkreetset õpetamisstiili paremini mõista.

Tabel 3. Reproduktiivsete õpetamismeetodite kirjeldus (Kingston et al., 2005).

Õpetamismeetod	Tähis	Inglisekeelne nimetus	Kirjeldus
Käskiv õpetamismeetod	A	<i>the Command style</i>	Õpetaja teeb kõik otsused.
Harjutamise õpetamismeetod	B	<i>the Practice style</i>	Õpilased harjutavad õpetaja poolt ettenähtud ülesandeid.
Vastastikune õpetamismeetod	C	<i>the Reciprocal style</i>	Õpilased töötavad paarides, üks on õpetaja ja teine õpilase rollis.
Enesekontrolliv õpetamismeetod	D	<i>the Self-Check style</i>	Õpilased hindavad ise oma sooritust vastavalt kriteeriumitele.
Valikmeetod	E	<i>the Inclusion style</i>	Õpetaja pakub õpilastele erineva keerukusastmega alternatiive.

2.3. Produktiivsed õpetamismeetodid

Produktiivsed ehk õpilaskesksed meetodid: juhendatud avastamisega õpetamismeetod (*the Guided Discovery style*), konvergentne avastamismeetod (*the Convergent Discovery style*), divergentne-produktiivne õpetamismeetod (*the Divergent-Productive style*), individuaalse õpetamise meetod (*the Individual Program*), õppija-algatuslik õpetamismeetod (*the Lerner-Initiated style*), iseõppimismeetod (*the Self-Teaching style*).

Produktiivsed õpetamise stiilid, tähistatult F–K, kutsuvad õpilastes esile uue informatsiooni avastamist. Selliste meetodite kasutamisel võib isegi õpetaja saada uusi teadmisi. Stiilide F–K puhul on õpilased seotud kognitiivsete tegevustega, näiteks: probleemide lahendamine, leiutamine, võrdlemine, vastandamine, sünteesimine. Samas soosib klassi kliima kannatlikkust, tolerantsust ning individuaalseid kognitiivseid ja emotsionaalseid erinevusi (Chatoupiš, 2010).

Kingston jt (2005) on kirjeldanud produktiivseid õpetamismeetodeid (vt tabel 4). Tabelis on välja toodud õpetamismeetodi eestikeelne nimi, mis tähele meetod vastab, milline on meetodi ingliskeelne nimetus ja lühikirjeldus, et konkreetset õpetamisstiili paremini mõista.

Tabel 4. Produktiivsete õpetamismeetodite kirjeldus (Kingston et al., 2005).

Õpetamismeetod	Tähis	Ingliskeelne nimetus	Kirjeldus
Juhendatud avastamisega õpetamismeetod	F	<i>the Guided Discovery style</i>	Õpetaja planeerib eesmärgi või sihi ja juhib õpilased seda avastama.
Konvergentne avastamismeetod	G	<i>the Convergent Discovery style</i>	Õpetaja roll on teha ainekst lähtuvaid otsuseid. Õppija roll on tegeleda põhjendamise, küsitlemise ja loogilise järgnevusena avastada vastuseid.
Divergentne-	H	<i>the Divergent-</i>	Õpetaja küsib küsimuse või püstitab

produktiivne õpetamismeetod		<i>Productive style</i>	füüsilise probleemi, millele on mitu võimalikku vastust või lahendust. Õpilased otsivad ja annavad hinnangu erinevatele alternatiivsetele vastustele või lahendustele.
Individuaalse õpetamine meetod	I	<i>the Individual Program</i>	Õpetaja pakub välja teema, õpilased planeerivad ja kavandavad programmi.
Õppija-algatuslik õpetamismeetod	J	<i>the Lerner-Initiated style</i>	Õpilane otsustab sisu üle ning planeerib ja kavandab programmi.
Iseõppimismeetod	K	<i>the Self-Teaching style</i>	Õpilane võtab õppeprotsessis kogu vastutuse.

3. UURINGUTE TULEMUSED

Käesolevas peatükis tuuakse välja erinevate uuringute tulemused ning antakse praktilisi nõuandeid kehalise kasvatuses efektiivsemaks õpetamiseks (sh õpilaste motiveerimiseks). Eraldi käsitletakse motivatsiooni ja enesemääratlemise teooriat kehalises kasvatuses, õpetamisstiilide ja õppekeskkonna ning autonoomse toe mõju õpilastele.

3.1. Motivatsioon ja enesemääratlemise teooria

Willy Lens koos kolleegidega (2008) viis läbi uuringu, milles keskenduti positiivse tagasiside motiveerivale rollile spordis ja kehalises kasvatuses. Tuginedes enesemääratlemise teooriale, viidi läbi kaks eksperimentaalset uuringut. Esimeses uuriti keskastme õpilasi kehalise kasvatuses tunnis. Esimesega koosõlas olev teine uuring viidi läbi spordis väga andekate õpilastega. Uuriti positiivse tagasiside motiveerivat rolli osalejate heaolule, suutlikkusele ja tahtele osaleda.

Esimese uuringu tulemused toetasid motiveeriva mudeli hüpoteesi. Tagasiside ennustas positiivset rahulolu oskustega, mis omakorda ennustas kõrgemat elujõudu ja suuremat soovi osaleda, läbi autonoomse motivatsiooni (Lens et al., 2008).

Lensi ja tema kolleegide (2008) teine uuring näitas veelgi enam, et autonoomne motivatsioon on vahendaja sooritusel rahulolu ja heaolu vahel. Vastupidiselt vahendas amotivatsioon negatiivset seost sooritusega rahulolu ja negatiivsete emotsioonide ning tajutud soorituse vahel.

Nikos Ntoumanisi ja Ian M. Tayloriga (2007) uurimus kontrollis ja laiendas varasemaid uurimuse tulemusi kehalisest kasvatuses ja klassiruumist, näidates, et õpilaste arusaam

autonoomsuse toetusest ja osalusest võib ennustada õpilaste enesemääratlust. Töö pööras tähelepanu sellele, kuidas saab suhestada õpilaste ja õpetajate arusaamist õpilaste motivatsioonist ja õpetajate motiveerimise strateegiatest. Sealjuures uuriti ka seda, millist mõju avaldab õpetaja arusaam klassi enesemääratlusest ja nende enda enesemääratlust strateegiate kasutamise tasemel.

Töö tulemusena selgusid mitmed aspektid, mida õpetajad tundi läbi viies tähele võiksid panna. Autonoomsust toetava, hästi struktureeritud ja haarava kehalise kasvatus tunni kliima tagamine on potentsiaalselt oluline, et suurendada õpilaste enesemääratluse tõhusust. Tulemused viitavad, et õpetajad, kes investeerivad aega ja energiat mõistmisesse ja näitavad oma kiindumust õpilastesse, tõstavad suurema tõenäosusega õpilaste enesemääratlust. Uuringu tulemustest selgus, et ka õpetajate enesemääratlus on oluline aspekt õpilaste motiveerimisel. Õpetajad, kelle enesemääratlemine kehalise kasvatus tundides on kõrge, võivad kaasa aidata õpilaste autonoomse motivatsiooni parandamisele (Ntoumanis ja Taylor, 2007).

Amparo Escarti' ja José F. Guzmáni (1999) uuringu eesmärk oli analüüsida enesetõhususe teooria perspektiivist enesetõhususe vahendavat efekti, kui soorituse ja ülesande valiku kohta saadakse tagasisidet. Tulemustena selgus, et inimesed kalduvad uskuma hinnanguid nende võimekuse kohta, kui need pärinevad inimeselt, kes esindab oma ala autoriteeti, kellel on kogemused antud valdkonna hindamisel ja on seetõttu ka enam kvalifitseeritud sooritust hindama.

Isikute puhul, kes said positiivset tagasisidet, ilmnes kõrgem enesetõhusus, ülesanne sooritati paremini ja üldiselt valiti keerulisemad ülesanded kui nende puhul, kes said negatiivset tagasisidet. Enesetõhusus oli positiivselt seotud soorituse ja ülesande valikuga. Kõrgema enesetõhususega uuringus osalejad sooritasid ülesande suurema rahulolutundega ja valisid keerulisemaid ülesandeid (Escarti ja Guzmán, 1999).

Amparo Escarti ja José F. Guzmáni (1999) uuring kinnitas ka varasema uuringu tulemusi, mis on näidanud, et edu suurendab oma võimete positiivset hinnangut ning läbikukkumine vähendab seda, eriti kui seda kogetakse tegevuse alguses. Kokkuvõtteks leiti, et sooritusele saadud tagasiside on oluline informatsioon, mis mõjutab inimese tuleviku sooritusi ja eesmärke.

Baranowski ja tema kolleegide (2005) uuringu eesmärk oli hinnata motivatsiooni transkontekstuaalse mudeli korratavust ja selle kultuuridevahelist universaalsust nelja erineva kultuuritausta (Suurbritannia, Kreeka, Poola, Singapur) näite abil. Transkontekstuaalne mudel selgitab, kuidas motivatsioon ühest valdkonnast teise kandub (Hagger et al., 2008).

Hüpotees, et tajutav autonoomsuse toetus mõjutab autonoomset motivatsiooni mõlemas kontekstis (kehalises kasvatuses ja vabal ajal), ei kehtinud Poola näite puhul. Võimalike põhjustena tood välja kolm peamist: autonoomsuse toetus on selles kultuuris vähetähtis; kehalise kasvatuses õpetajad Poola koolides ei kasuta autonoomsust toetavat käitumist või on koolil eriti kontrolliv õpetamisstiil. Üldiselt ilmnes uuringu tulemuste hulgas muster, mis ühendas autonoomse motivatsiooni vabaaja kontekstis sotsiaal-kognitiivse eesmärgiga. Need tulemused haakuvad sellega, et sotsiaal-kognitiivsed ning plaanitud käitumised ja enesemääratlemise teooriad täiendavad üksteist (Baranowski et al., 2005).

Lisaks selgus, et tajutav autonoomsuse toetus on kehalise kasvatuses kontekstis seotud suurenenud motivatsiooniga õpinguvälises kontekstis (vabal ajal) ning võib olla füüsilise tegevuse initsiaatoriks (Baranowski et al., 2005).

3.2. Õpetamisstiilid ja õpikeskkond

Vello Heina ja Andre Koka (2003) uuringu eesmärk oli kindlaks teha, millisel määral tajuvad õpilased õpikeskkonda, sealhulgas arusaamu tagasisidest, eeldatavat sisemist motivatsiooni ja selle komponente. Tulemustest selgus, et tajutav õpikeskkond (mis koosneb ülesande, iseenda tajumise ohustamise ja üldise positiivse tagasiside tajumisest) on sisemise motivatsiooni ja selle komponentide kindel ennustaja 12–15-aastaste õpilaste seas.

Tulemuste põhjal võib väita, et õpetajad, kes annavad rohkem üldist positiivset tagasisidet, on suurema tõenäosusega õpilaste sisemise motivatsiooni tõstmisel edukad, sest selline õpetajate käitumine suurendab nii õpilaste tajutud kompetentsust kui ka huvi kehalise tegevuse vastu (Hein ja Koka, 2003).

Lapsed on harjutustesse rohkem kaasatud, kui nad tunnevad, et neile on tagatud tagasiside harjutuse sooritamise kohta. Õpetajad peaksid vältima seletusi, millest õpilased suure tõenäosusega aru ei saa, eriti kui õpilased on õppimisprotsessi algfaasis. Oht autonoomsusele on olulisem indikaator nii oma tajutavale pädevusele kui ka tajutavale väljakutsele (Hein ja Koka, 2003).

Hein kolleegidega (2008) püstitas eesmärgi kindlaks teha, kas õpistrateegiate kasutamine ja üldise positiivse tagasiside andmine (nt õpetaja kiitus ja julgustus) mõjutab füüsilise aktiivsuse käitumist transkontekstuaalse mudeli modifitseeritud versioonis. Peamine hüpotees on, et õpilaste arusaam õpistrateegiate kasutamisest kehalise kasvatuses mõjutab nende sisemist motivatsiooni tundes.

Selgus, et uuringu tulemused toetavad varasemaid teadmisi, mille kohaselt õpetajate positiivne üldine tagasiside ennustas märkimisväärselt õpilaste sisemist motivatsiooni kehalises kasvatuses. Üldiselt toetavad uuringu tulemused ka põhilist transkontekstuaalse mudeli väidet – motivatsiooni autonoomseid vorme saab ühest kontekstist teise ülekanda. Tulemused viitavad sellele, et õpilased, kes kasutasid õpetajate poolt neile soovitatud õpistrateegiaid, olid suurema tõenäosusega sisemiselt motiveeritud olla füüsiliselt aktiivne nii kehalise kasvatuses tundes kui ka nende vabal ajal (Hein et al., 2008). Sarnast tulemust kinnitavad ka Biddle ja tema kolleegide (2003) uuring, mille käigus selgus, et tajutud autonoomne tugi õppimiskeskkonnas mõjutas õpilaste motivatsiooni olla kehaliselt aktiivne ka oma vabal ajal.

Bertollo ja tema kolleegid (2009) leidsid oma uuringu tulemustena, et ülesandele orienteeritus ja tajutud meisterlikkuse kliima olid positiivselt seotud emotsionaalse ja motiveeriva naudinguseisundi kui ka suurema osa psühhobiosotsiaalsete seisunditega. Psühhobiosotsiaalsete seisundite alla kuuluvad näiteks emotsioonid, tunnetus, motivatsioon, kehalised reaktsioonid, liigutused, sooritus ja kommunikatsioon.

3.3. Autonoomsust toetav käitumine

Halusic ja Reeve (2009) on oma artiklis välja toonud vastused põhilisele küsimusele, kuidas saavad õpetajad enesemääratlemise teooria printsiipe praktiliselt rakendada.

Vastused antakse küsimustele: mis on autonoomsust toetava õpetamise eesmärk, mil viisil on autonoomsust toetav õpetamine unikaalne, kas autonoomsuse toetus tähendab kõige lubamist, kuidas ma julgustan õpilasi omaalgatuslikult õppetegevustes osalema?

Autonoomsust toetava õpetamise eesmärk on identifitseerida, hoolitseda ja arendada välja sisemise motivatsiooni ressursid, mis on olemas igas õpilases. Selline lähenemine õpilaste motivatsioonile on suures osas unikaalne, sest vähesed õpetajad mõtlevad õpilaste motivatsioonist kui sisemiste ressursside elustamisest. Peamiselt peetakse selle all silmas n-õ keskkondlikku tagajärge (biheiviorism), juhendamist (sotsiaalkognitiivne) ja modelleerimist (sotsiaalne õppimine). Kui õpetajad mõistavad autonoomsust toetava õpetamise eesmärgi, tunnevad õpilased tunnis osalemisel võimalust kogeda, järgida ja rikastada isiklikke huvisid ja eesmärgi. Tähtis on teada, et sisemise motivatsiooni tekitamine ei vaja iga õpilase intensiivset analüüsimist. Paljud motivatsiooni ressursid on universaalsed (nt psühholoogilised vajadused ja uudishimu) ja neid saab rakendada üldiselt, kogu klassiruumis (Halusic ja Reeve, 2009).

Õpetajate jaoks on oluline mõista, kuidas erineb autonoomsust toetav õpetamine sellest, mida nad võib-olla juba teevad. Autonoomsuse toetamine algab valmisolekust ja võimest prioriseerida õpilaste vaatenurka õppetegevuste käigus. See tähendab tihti õpilaste valmisolekut olla kaasatud, viia läbi kujundavat hindamist ja küsida reflektiivseid küsimusi („Kui ma oleksin õpilane, mida ma tahaksin, et õpetaja teeks?“, „Kas ma saan selle tunni teha huvitavamaks?“, „Kas teema on õpilaste jaoks oluline ja kasulik ning kui on, siis kuidas ma saan esile tõsta selle olulisust isiklikul tasemel?“). Autonoomsust toetava õpetamise puhul on unikaalne kahekordne fookus – õpilaste vaatepunkt ja nende sisemise motivatsiooni ressursside elustamine (Halusic ja Reeve, 2009).

Jang ja Reeve (2006) uurisid, mida õpetajad ütlevad ja teevad, et toetada õppimise käigus õpilaste autonoomsust. Mitmed juhendatud käitumised olid positiivses korrelatsioonis õpilaste autonoomsuse kogemisega, sealhulgas: kuulamine; aja tagamine iseseisvaks tööks; õpilastele rääkimiseks võimaluse andmine; edusammude ja meisterlikkuse tunnustamine; õpilaste püüdluste julgustamine; arengut võimaldavate näpunäidete (vihjete) andmine, kui tundub, et õpilased on hädas; õpilaste küsimustele ja kommentaaridele vastamine; õpilaste perspektiivide ja kogemuste arvessevõtmine.

Vastupidiselt eelnevale, on mitmed juhendatud käitumised negatiivses korrelatsioonis õpilaste autonoomsuse kogemisega. Nende alla kuuluvad: õppematerjalide monopoliseerimine; füüsiliselt väljatöötatud lahenduste näitamine enne, kui õpilastel on olnud aega, et lahendada probleem iseseisvalt; õpilasele otse õige vastuse ütlemine, selle asemel, et anda õpilastele võimalus ja aeg, et nad saaksid selle ise leida; jagada juhtnööre ja käske; kasutades kontrollivaid küsimusi, et suunata/juhendada õpilaste tööd (Jang ja Reeve, 2006).

Autonoomsuse toetus ei tähenda kõige lubamist. Jang ja tema kolleegid on leidnud, et mittereguleeritud lubamine (nt kui õpilased teevad, mida ise soovivad) on halb motiveerimise viis (Halusic ja Reeve, 2009 kaudu). See ei peegelda õpetaja aktiivset, järjepidevat ja reflekteerivat pingutust, et identifitseerida, hoolitseda ja arendada õpilastes sisemisi ressursse. Autonoomsust toetavad õpetajad on kannatlikud, kuid näitavad seda struktureeritud õppimisvõimaluste kontekstis. Skinner on struktuuri kirjeldanud kui seda, millisel määral õpetaja aitab õpilastel saavutada tugevat ja usaldusväärset sidet selle vahel, mida nad teevad tunni jooksul (käitumine) ja mis selle tagajärjel juhtub (tulemus) (Halusic ja Reeve, 2009 kaudu). Jang oma kolleegide on välja toonud, et võrreldes kontrollivamate õpetamisstiilidega, pakub autonoomsust toetav õpetaja tegelikult rohkem struktureeritud klassiruumimudelit (Halusic ja Reeve, 2009 kaudu).

Autonoomsuse toetust pakkuvad õpetajad julgustavad õpilasi omaalgatuslikult õppetegevustes osalema leides viise, kuidas koordineerida juhendatud tegevused õpilaste sisemiselt motiveerivate ressursidega (nt „Kuidas ma saan esitada õpilastele väljakutse nende kompetentsuse tajumisele tunnis?“). Tegevusse kaasatus on suurem, kui õpetaja ehitab tunni üles vastavalt õpilaste huvile, autonoomsusele, oskustele, seotusele, eelistustele, väljakutse tajumisele, personaalsusele ja sisemistele eesmärkidele. Eesmärgiks on õpilastes motivatsioon loomulikult esile tuua, selle asemel et nad peaksid end sundima osalema või olema tähelepanelikud (Halusic ja Reeve, 2009).

Kui õpetajad paluvad õpilastel osaleda potentsiaalselt ebahuvitavas tegevuses (näiteks kodutöö, käsu järgimine), saavad nad (Halusic ja Reeve, 2009):

1. pakkuda põhjendusi („Põhjus, miks ma palun sul seda teha on ...“);

2. raamida tundi pigem sisemiste (mitte väliste) eesmärkide kontekstis (näiteks: „Kui sa suurendada oma sõnavara, pakub see sulle võimalust kasvatada oma oskusi kirjanikuna.“).

Selline tegevus hõlbustab õpilaste mõistmist, arusaamist ja internaliseerimist, tänu millele muidu ebahuvitav tegevus on muudetud isiklikult kasulikuks (Halusic ja Reeve, 2009).

Chatzisarantis ja tema kolleegid (2009) leidsid oma uuringus kinnitust väitele, et autonoomne motivatsioon vaba aja kontekstis oli suurel määral seotud autonoomse motivatsiooniga kehalise kasvatuse tundides. Saadud autonoomne tugi teistest allikatest ei omanud erilist efekti autonoomsele motivatsioonile vabal ajal.

Eestist ning ka Soomest ja Ungarist osalenud katseisikute puhul oli seos tajutud autonoomse toe ja eakaaslaste vahel nõrk. Vanemate poolse autonoomse toe tajumine mõjutas autonoomset motivatsiooni vaid Suurbritannia ja Ungari katseisikute hulgas. Uuringu tulemused näitasid, et teised autonoomse toe allikad on motiveerimise seisukohast olulised ning nad saavad iseseisvalt mõjutada autonoomset motivatsiooni vabal ajal (Chatzisarantis et al., 2009).

Kehalise kasvatuse õpetajate poolt tajutud autonoomsuse toetuse kaudne mõju vaba aja autonoomsele motivatsioonile ei ole sõltuv eakaaslaste ja vanemate poolsest tajutavast autonoomsuse toetusest. See tähendab, et motivatsiooni ülekandmine ühest kontekstist (kehalise kasvatuse tund) teise (vaba aeg) on mehhanism, mille abil tajutud autonoomne toetus kehalises kasvatuses mõjutab autonoomset motivatsiooni vaba aja kontekstis (Chatzisarantis et al., 2009).

Bolti ja tema kolleegid (1999) uurisid autonoomsust toetavaid õpetajaid aspektist, kuidas nad õpilasi õpetavad ja motiveerivad. Töö tulemusena said nad öelda, mida autonoomsust toetavad õpetajad ütlevad ja teevad igal ajahetkel, silmast silma suhtlusel.

Kuigi autonoomsust toetavate õpetajate motiveerimise ja õpetamise viiside määratlemine ei pruugi tunduda väga praktiline, siis tegelikult see on. Enne kui spetsiaalsed viisid, kuidas õpilastega suhelda, ei ole seotud õpilaste positiivsete tulemustega, ei ole õpetajatel ka palju põhjust muuta oma juhendamissiili autonoomsust toetavaks (Bolt et al., 1999).

Põhjused, miks õpilased saavad kasu autonoomsust toetavatelt õpetajatelt on järgmised: võetakse aega kuulamiseks ja juhendavate materjalide omandamiseks, direktiivide sagedus, sagedased küsimused selle kohata, mida õpilased tahavad, kui tihti vastatakse õpilaste küsimustele, kui palju lahendusi sõnastatakse, sisemise motivatsiooni toetamise määr, internaliseerimise toetamise määr (Bolt et al., 1999).

Bolti ja tema kolleegide (1999) uuringud kinnitasid, et autonoomsust toetavate õpetajate õpilased lahendasid juhendamise osa ajal iseseisvalt rohkem raskeid ülesandeid kui õpilased, kelle õpetajad olid kontrolliva stiiliga. See kinnitab, et õpilased kasutavad aega, mida autonoomsust toetavad õpetajad on neisse investeerinud, produktiivselt (nad õppisid ja lahendasid ülesande).

Autonoomsust toetavad õpetajad panustavad oma tähelepanu ja pingutuse kvalitatiivselt erineval viisil ja eesmärgil, kui teevad seda kontrollivad õpetajad. Klassiruumis kasutavad autonoomsust toetavad ja kontrolliva stiiliga õpetajad paljusid samu juhendavaid käitumismudeleid (õpilaste tähelepanu saamine, küsimuste küsimine, tagasiside andmine, piirangute kehtestamine ja jõustamine, järjepidevuse julgustamine, metoodika ja oskuse demonstreerimine, õppimise hindamine jne). Kuid erinevalt kontrollivatest õpetajast otsivad autonoomsust toetavad õpetajad õpilaste initsiatiivi püüdlustes, toetades sisemist motivatsiooni ja internaliseerimist. Kontrollivad õpetajad otsivad õpilaste püüdlustest kompetentsi, tehes seda läbi tagajärgede tutvustamise ja suuliste direktiivide kaudu (Bolt et al., 1999).

Reeve'i (2006) poolt läbiviidud uuringust saab välja tuua viis aspekti autonoomsust toetavast motiveerimise stiilist ja selle kasust õpilastele:

- uuring on näidanud, et autonoomsust toetavad õpetajad räägivad ja teevad juhendamise ajal kaasa;
- sellised autonoomsust toetavad tegevused juhendamisel suurendavad õpilaste autonoomsust ja seotust;
- autonoomsust toetav motiveerimise stiil on õpitav;
- autonoomsuse toetamine ja tunni struktuur täiendavad üksteist, et tekitada õpilastes autonoomne tahtmine tegutseda.

Kokkuvõtteks saab öelda, et õpilased saavad kasu, kui õpetajad käituvad õpilaste sisemise motivatsiooni suunajatena. Suunajate all peetakse silmas inimesi, kes struktureerivad õpikeskkonna nii, et see hoolitseks, kaasaks ja laiendaks nende sisemise motivatsiooni ressursse (Reeve, 2006).

KOKKUVÕTE

Käesoleva bakalaureusetöö peamine eesmärk oli selgitada, kuidas mõjub õpetaja käitumine õpilaste motivatsioonile. Teiseks eesmärgiks oli anda tegevõpetajatele ja õpetajakoolituses osalevatele üliõpilastele piisavalt teoreetilist tuge oma õppetöö efektiivseks planeerimiseks, tuues sealjuures ka praktilisi näiteid.

Selleks, et õpetaja suudaks motiveerida õpilast osalema kehalise kasvatuses tundides ja seeläbi arendama oma kehakultuuripädevust, peab ta alustama eneseanalüüsist (Kuidas ma õpetan?). Kui suudetakse ära määrata oma õpetamismeetod ja selle tunnused, siis on võimalik oma õpetamismeetodit teadlikult kontrollida. See tähendab, et õpetaja, kes seni oli olnud kontrolliva stiiliga, suudab oma stiili muuta näiteks juhendatud avastamisega stiiliks, kui ta märkab oma senise meetodi tunnuseid ning teab, mida muuta ja kuidas seda teha.

Olulisemad tegurid õpilaste motivatsiooni kujunemisel on saadav tagasiside, õpikeskkond ja õpetaja õpetamismeetod ning autonoomsuse tajumine.

Tagasiside andmine on õpilaste motiveerimise seiskohast eriti oluline. Positiivne tagasiside tõstab õpilaste motivatsiooni ja soovi tegevuses osaleda, kogedes samal ajal rõõmu ning naudingut. Õpetajad, kes pühendavad oma õpilastele aega ja näitavad välja oma kiindumust, tõstavad suurema tõenäosusega õpilaste enesemääratlust. Seega on õpetamise juures tähtis, et õpetaja annaks õpilastele piisavalt adekvaatset tagasisidet ja näitaks seejuures välja oma toetust õpilaste enesearengusse. Tagasiside andmise puhul on oluline arvestada, et positiivne ja negatiivne hinnang oleksid tasakaalus – tagasiside peab olema konstruktiivne, et õpilane saaks ennast sellest lähtuvalt arendada. Kui tagasiside on ainult positiivne, kaob selle mõte (õpilane harjub sellega ära) ning kui tagasiside on ainult negatiivne, ei motiveeri see õpilast.

Teine oluline aspekt on õpetajate õpetamismeetodi valik. Käesolevas töös on lähtutud jaotusest produktiivsed ja reproduktiivsed õpetamisstiilid, kus esimene väljendab õpilaskeskseid ja teine õpetajakeskseid meetodeid. Kuigi õpilaste motiveerimise

seisukohast on efektiivsem kasutada produktiivseid õpetamismeetodeid, kus õpilane tunneb, et ka temal on situatsiooni üle kontroll ja valikuvabadus, kasutatakse tihtipeale siiski pigem reproduktiivseid õpetamismeetodeid. Kuna õppekava on tihe ja kehalise kasvatus tunde Eesti koolides on vähe, on reproduktiivsete õpetamismeetodite kasutamine ajasäästlikum (õpetaja ütleb ja õpilased teevad). Teiselt poolt võivad õpetajakesksed õpetamismeetodid (nt käskiv stiil) hoida klassis paremini distsipliini. Seda eriti juhul, kui õpilastel vahetub käskiva stiiliga õpetaja näiteks avastusliku stiiliga õpetaja vastu. Sellise juhul ollakse harjunud stiiliga, kus kõik täpselt ette öeldakse.

Produktiivsete õpetamisstiilidega on seotud ka õpilaste autonoomsuse ja õpetaja poolse autonoomse toe pakkumise tajumisega. Õpilased, kelle õpetajad on autonoomsust toetavad, on valmis võtma suuremaid väljakutseid kui kontrolliva stiiliga õpetajate õpilased. Nii autonoomsust toetavad kui ka kontrollivad õpetajad kasutavad juhendamisel sarnaseid meetodeid, kuid autonoomsust toetavad õpetajad otsivad õpilaste initsiatiivi püüdlustes, toetades sisemist motivatsiooni ja internaliseerimist. Kontrollivad õpetajad otsivad õpilaste püüdlustest kompetentsi.

Kehalise kasvatus õpetaja (aga ka iga teise aine õpetaja) jaoks on üks suuremaid probleeme õpilaste motiveerimine. Üldiselt ei ole selle jaoks kindlaid reegleid ning igale õpilasele tuleb läheneda individuaalselt. Seetõttu on kõige tähtsam, mida õpetajad teha saavad, eneseanalüüs õpetamistöö käigus. See, kui mõistetakse mida tehakse, miks seda nii tehakse ja mis on selle tagajärjed, annab olulise lähtepunkti, mille abil on võimalik teadlikumalt näha oma tegevuse tulemusi ning muuta neid omale sobivamateks ning õpilaste jaoks motiveerivamateks.

Käesoleva uurimistöö üks võimalikke edasiuurimise teemasid oleks õpetajate käitumise uurimine, esitades küsimuse: kuivõrd adekvaatselt suudavad tegevõpetajad oma käitumist analüüsida ning sellest järeldusi teha. Olulise punktina oleks vaja uurida, kuidas õpetajad ise suhtuvad erinevatesse õpetamismeetoditesse, milliseid meetodeid peavad õigeteks ja kas nad selle tõekspidamise järgi ka käituvad.

KIRJANDUS

Abbott A, Bognár J, Jess M, Salvara MI. A preliminary study to investigate the influence of different teaching styles on pupils' goal orientation in physical education. *European Physical Education Review* 2006; 12 (1): 51–74.

Baranowski J, Barkoukis V, Chatzisarantis NLD, Hagger MS, Wang CKJ. Perceived Autonomy Support in Physical Education and Leisure-Time Physical Activity: A Cross-Cultural Evaluation of the Trans-Contextual Model. *Journal of Educational Psychology* 2005; 97 (3): 376–390.

Bertollo M, Bortoli L, Robazza C. Dispositional goal orientations, motivational climate, and psychobiosocial states in youth sport. *Personality and Individual Differences* 2009; 47: 18–24.

Biddle SJH, Chatzisarantis NLD, Culverhouse T, Hagger MS. The Processes by Which Perceived Autonomy Support in Physical Education Promotes Leisure-Time Physical Activity Intentions and Behavior: A Trans-Contextual Model. *Journal of Educational Psychology* 2003; 95 (4): 784–95.

Bolt E, Cai Y, Reeve J. Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology* 1999; 91 (3): 537–48.

Brière NM, Fortier MS, Pelletier LG, Vallerand RJ. Associations Among Perceived Autonomy Support, Forms of Self-Regulation, and Persistence: A Prospective Study. *Motivation and Emotion* 2001; 25 (4): 279–306.

Chatoupis C. Spectrum Research Reconsidered. *International Journal of Applied Sport Sciences* 2010; 22 (1): 80–96.

Chatzisarantis NLD, Hagger M, Hein V, Karsai I, Leemans S, Lintunen T, Soós I. Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time

physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology and Health* 2009; 24 (6): 689–711.

Coatsworth JD, Conroy DE, Kaye MP. Coaching Climates and the Destructive Effects of Mastery-Avoidance Achievement Goals on Situational Motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 2006; 28: 69–92.

Curtner-Smith MD, Lacon SA, McCaughtry NA, Todorovich JR. Urban teachers' use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review* 2001; 7 (2): 177–90.

Curtner-Smith M, Parker M. Preservice teachers' use of production and reproduction teaching styles within multi-activity and sport education units. *European Physical Education Review* 2012; 18 (1); 127–43.

Deci EL, Ryan RM. The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry* 2000; 11 (4): 227–268.

Deci EL, Ryan RM. *Handbook of self-determination research*. Rochester (N.Y.): University of Rochester Press; 2004.

Duda JL, Ntoumanis N, Standage M. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology* 2005; 74: 411–33.

Escarti A, Guzmán JF. Effects of Feedback on Self-Efficacy, Performance, and Choice in an Athletic Task. *Journal of Applied Sport Psychology* 1999; 11: 83–96.

Fortier MS, Guay F, Vallerand RJ. Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology* 1997; 72 (5): 1161–76.

Freeman P, Rees T. Social support moderates the relationship between stressors and task performance through self-efficacy. *Journal of Social and Clinical Psychology* 2009; 28 (2): 244–263.

Hagger MS, Hein V, Koka A, Pihu M. How students' perceptions of teachers' autonomy-supportive behaviors affect physical activity behavior: an application of the trans-contextual model. *European Journal of Sport Science* 2008; 8 (4): 193–204.

Halusic M, Reeve J. How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education* 2009; 7 (2): 145–54.

Hein V, Koka A. Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise* 2003; 4: 333–346.

Hein V, Koka A. Perceptions of teachers' positive feedback and perceived threat to sense of self in physical education: a longitudinal study. *European Physical Education Review* 2006; 12 (2): 165–179.

Jang H, Reeve J. What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology* 2006; 98 (1): 209–18.

Kingston K, Morgan K, Sproule J. Effects of different teaching styles on the teacher behaviors that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review* 2005; 11 (3): 257–85.

Lens W, Mouratidis A, Sideridis G, Vansteenkiste M. The Motivating Role of Positive Feedback in Sport and Physical Education: Evidence for a Motivational Model. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 2008; 30: 240–268.

Ntoumanis N, Taylor IM. Teacher Motivational Strategies and Student Self-Determination in Physical Education. *Journal of Educational Psychology* 2007; 99 (4): 747–760.

Põhikooli riiklik õppekava. Lisa 8. – Ainevaldkond „Kehaline kasvatus“ (2011); https://www.riigiteataja.ee/aktiis/1140/1201/1001/VV1_lisa8.pdf# (16.05.2013).

Reeve J. Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal* 2006; 160 (3): 225–236.

Vallerand RJ. Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport. *Encyclopedia of Applied Psychology* 2004; 2: 427–35.

The influence of teacher's behavior on students' motivation

SUMMARY

The main purpose of this bachelor's thesis was to examine the impact of teacher's behavior on students' motivation, especially in physical education. This study gives a systematic overview of physical education teachers' different demeanors (can also apply to other teachers), which can increase, maintain or have a negative impact on students' motivation.

The present study gives a consistent overview of researches about the subject released thus far. Earlier studies show that teachers, who are autonomy-supportive, who use production teaching style (rather than reproduction) and give students informative feedback, have a positive effect on students' inner motivation.

As a result of this study it appears that the most important factors for developing students' motivation are the feedback they are given, students' perceived autonomy, the teaching environment and the teacher's teaching method.

Ensuring informative feedback increases students' motivation to participate in physical education classes and to be active. The teacher's teaching style is an important factor for formatting the teaching environment and for students' perceived autonomy. If the teacher uses productive (student-centered) teaching methods, it will change the teaching environment into a more motivating one and increases students' autonomy. Both are preconditions for the growth of students' motivation.

LISA 1. Tunninäited kolme erineva õpetamisstiili põhjal

Kingston jt (2005) koostasid oma uuringu jaoks kolme erineva õpetamisstiili jaoks kolm erinevat tundi, kus oleks vastavat õpetamismeetodit enim võimalik kasutada. Käskiv/harjutav tund keskendus keskmaajooksule, vastastikuse õpetamise tunni teemaks oli sprint ja juhendatud avastamisega tunnis kuulitõuge.

Käskiv/harjutav tund: teemaks keskmaajooks

1. Soojendus – sõrkimine ümber jooksuraja (kogu klass).
2. Venitamine.
3. Jooksuharjutused.
4. Ajavõituga jooks – gruppides.

Vastastikuse õpetamise tund: teemaks sprint

1. Soojendus (väiksed grupid) – õpilaste läbiviidavad pulssi tõstvad tegevused, venitused ja sprindiharjutused ressursside nimekirja alusel (nimekiri erinevatest harjutustest, mida kasutada).
2. Paarides – õpilased õpetavad üksteisele sprindistarti, kasutades vastastikust kontrollnimekirja, et tehnikat hinnata ja parandada.
3. Individuaalsed ajavõituga jooksud üle 20 meetri keskendudes tehnikale – töö toimub neljastes rühmades (stardiandja, ajavõitja, jooksja, treener). Eesmärk saada tagasisidet, et parandada oma tehnikat ja aega järgnevatel sprintidel.
4. Klassidiskussioon starditehnikatest.

Juhendatud avastamisega tund: teemaks kuulitõuge

1. Soojendus (väikestes rühmades) kasutades võimalusel topispalle/ või jalgpalle – määratakse oma pulsi tõusmine, tõuketüüpi viskeharjutused ja ülakeha ja jalgade venitused/harjutused.

2. Järgjärgulised visked, kasutades kuulitõuke avastuslikke ressursside nimekirju:

- paigal seistes ettepoole vaadates – jalgu kasutamata;
- paigal seistes ettepoole vaadates – jalgade kasutamine;
- paigal seistes küljega – jalgade kasutamine ja kinnine asend;
- paigal seistes küljega – jalgade kasutamine ja avatud asend;
- 40–45-kraadisele tõukenurgale keskendumine;
- keskendumine suurel kiirusel lahtilaskmisele;
- külje pööramine paigale;
- juurdevõtusamm alustades vaatega viskesuunast vastassuunda.

3. Õpetaja ütleb, kuna palli tõugata ja ära tuua (käskiv stiil).

4. Märkida iga tõuke kaugus ja töötada välja kõige olulisemad tehnilised aspektid kauguse jaoks.

5. Küsimused ja vastused, et arutada tehnika kõige olulisemaid aspekte.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Sander Uusleer

(autori nimi)

(sünnikuupäev: 11.12.1989)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Õpetaja käitumise mõju õpilaste motivatsioonile“

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on Aave Hannus,

(juhendaja nimi)

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus/Tallinnas/Narvas/Pärnus/Viljandis, 19. mai 2013 *(kuupäev)*